

外国語の『学習のめやす』をめぐる一考察

柴 田 隆・根 岸 徹 郎

1. はじめに

2013年8月11日、日本ドイツ文学会（ドイツ語教育部会）と日本フランス語教育学会の呼びかけに応じた有志による勉強会が、慶応義塾大学日吉キャンパスで開催された¹。趣旨のひとつは、中国語と韓国語教育の関係者が中心となって作成した『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言（以下『学習のめやす』と略記）』（国際文化フォーラム、2013年）²を研究し、これからのドイツ語、フランス語教育に具体的に反映させることができないかという点について、意見交換を行うというものだった。

当日は、『学習のめやす』の執筆担当者のひとりである當作靖彦氏（カリフォルニア大学サンディエゴ校）の講演と質疑応答が午前中に行われ、午後にはドイツ語教員とフランス語教員のグループに分れ、それぞれの言語教育の現状をチェックしながら『学習のめやす』を検討した。その際に議論となったのは、フランス語、ドイツ語教育においても、この『学習のめやす』同様の指標となるものが作成できないか、という提案だった。

本稿では、この日の講演と意見交換を踏まえながら、外国語教育における「指標」というものの役割について考えてみたい。そこからは、日本におけるこれからの英語以外の外国語教育の方向性と可能性、またそこではどういったことを模索しなくてはならないか、さらに大学と高校との連携をどの

¹ 慶応義塾大学日吉キャンパス来往舎において、10時30分より16時30分まで開催。フランス語関係者が20名、ドイツ語関係者は11名が参加した。

² 『学習のめやす』作成のプロジェクトは2005年暮れにスタートし、2012年3月に『外国語学習のめやす2012』が上梓された。今回はその改訂版である2013年刊行のものを用了。

ように構築するかといった問題が浮かび上がってくるように思われる。

2. 『外国語学習のめやす』について

『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』は、タイトルが直截に示しているように、中等教育における中国語、韓国語教育が対象となっている。そのため、この日の研究会では、初中等教育に携わっている教員が多く参加した。

大学、中・高等学校を問わず、これまでの日本で外国語教育の中心にあったのは、第一外国語としての英語、そして第二外国語としてはドイツ語、フランス語等の欧米系言語であり、中国語と韓国語教育がとくに初中等教育で本格化し始めたのは、比較的最近のことだと言える。けれども、全国の高校で開設されている外国語の授業では、『学習のめやす』によれば「1990年には、中国語が英語に次いで実施校数が多い外国語になり [.....] 2005 年を境に韓国語が第2位に浮上しました」³とある。ただその一方で、「学校数は増加しているものの、学習者数はあまり増えていません」⁴と指摘されている。こうした認識の下で作成された『学習のめやす』は、したがってこのような状況を改善し、「学習者の興味・関心を高める授業」を行うことで履修者の増加を図るという目標を持っている。カリキュラムの提案まで含めた『学習のめやす』全体をここで詳細に検討する余裕はないが、以下では、特色と思われるいくつかのポイントを概観しておきたい。

まず『学習のめやす』の全体の構造は、「教育理念」、「教育目標」、「学習目標」の順に組み立てられ、最後の部分で具体的な「授業への応用」が提示されている。ここからも分かるように『学習のめやす』にとっては、理念としての「目標」の設定が何よりも重要であり、具体的な教授法等まで踏み込んだ指示は避けられている。このことは、『学習のめやす』が教育の標準化を目指したものであるのではないことの表れと見ることができるだろう。

³ 「隣語をもっと学ぼう」、『外国語学習のめやす』、国際文化フォーラム、2013、p.16

⁴ 上掲書、p.16

教育理念として最初に示されているのは、「他者の発見・自己の発見・つながりの実現」⁵であり、その教育目標は「ことばと文化の学びを通して、学習者の人間的成長を促し、21世紀に生きる力を育てる」⁶とある。その下にさらに12の学習目標⁷が示されているが、それらのキーコンセプトとして掲げられているのは、「3領域×3能力+3連繫」である。3領域とは「言語・文化・グローバル社会」、3能力は「わかる・できる・つながる」、そして「関心・意欲・態度／学習スタイルとつながる」、「既習内容・経験／他教科の内容とつながる」、「教室の外の人・モノ・情報とつながる」の3つの「つながる」が3連繫として示されている。

これらの理念やコンセプトからも分かるように、「つながる」という言葉が繰り返し用いられている『学習のめやす』は、明らかにコミュニケーション能力の育成を全面に押し出している。また、そのコミュニケーション能力の対象として、言語とセットで文化へのアプローチが明確に意識されている。さらに具体的なテーマとして、15の話題分野（自分と身近な人々、学校生活、日常生活、食、衣とファッション、住まい、からだと健康、趣味と遊び、買い物、交通と旅行、人とのつきあい、行事、地域社会と世界、自然環境、ことば）を設け、4つのレベルの言語運用能力指標（それぞれが「対人」、「提示」、「解釈」の3つのコミュニケーション・モードを持つ）が設定されている⁸。

ちなみにこの4つのレベルに関しては、例えばレベル1は「自分が想定している範囲で、基本的な言い回しを使って、相手の協力を得られれば簡単なやりとりができる。（対人）／自分にとって身近な事柄について、短い語句や文で表現することができる。（提示）／よく耳にしたり目にしたりする語句や文のうち、ごく基本的なものを理解することができる。（解釈）」⁹とされている。

⁵ 上掲書, p.17

⁶ 上掲書, p.18

⁷ 上掲書, pp.19-22

⁸ 上掲書に付属の「コミュニケーション指標」(ブックインブック), pp.iii-xxxi

⁹ 上掲書, 「コミュニケーション指標」(ブックインブック), p.vi

このように『学習のめやす』を概観してみると、中国語と韓国語に特化せずに、コンセプトとしておそらくどの外国語に対しても適応させることができる形になっていることが分かる。また具体的なクラスづくりの提案として、後半で提示されている「めやすが提案する授業づくり」においても、カリキュラムデザインや評価についてのポリシーは、やはり特定の言語を対象としたものではない。今回の研究会でドイツ語やフランス語の教員から、それぞれの言語でも『学習のめやす』に対応したものを作成できないかという提案が出されたのは、こうした汎用性に要因のひとつを求めることができるだろう。実際、スペイン語では現在、スペイン語教育研究会（GIDE）のメンバーを中心に、スペイン語版の『学習のめやす』を策定中ということである。

その一方で、『学習のめやす』が強く打ち出しているのが、「隣語（りんご）」という考えである。聞きなれない言葉ではあるものの、これが意味するところはすぐに理解できる。ここでは「隣人・隣国のことばを学ぶ意義」というテーマの下、「隣語の必要性」と「隣語に対する社会的関心」が強調され、「英語教育だけでなく、隣語教育も制度的に位置づける 때가到来していることを、強くアピールしたいと思います」¹⁰と述べられている。この点に関しては、中国語と韓国語がドイツ語やフランス語、さらには英語といった言語とはまったく異なった状況にあることは明らかだろう。コミュニケーション能力を言語教育で重視する現状においても、中国語や韓国語教育に関わるコミュニケーションの意義は、他の言語とはまた異なった意味合いを持つことは容易に想像できる。また『学習のめやす』がキーコンセプトとしている「文化」と「グローバル社会」、あるいは教室の外と「つながる」というテーマもまた、この「隣語」という要素が加わることで、外国語習得を越えた部分での意味を持つことが予想される。この点では「隣語」というキーワードによって、『学習のめやす』は「なぜ中国語や韓国語を学ぶのか」という根本的な問いかけに対し、説得力をもって応える土台を獲得していると言えるだろう。

¹⁰ 上掲書, p.15

3. SEFR と National Standards for Foreign Language Learning

研究会のゲスト・スピーカーである當作氏によれば、『学習のめやす』が作成段階で主としてモデルにしたのは、アメリカの「21 世紀の外国語学習スタンダードズ」(外国語学習ナショナル・スタンダードズプロジェクト National Standards in Foreign Language Education Project) が策定した「21 世紀の外国語学習スタンダードズ (Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century)」¹¹ (以下「外国語学習スタンダードズ」と表記) の考え方だったという。これはもともとオーストラリアで作られたものを土台として、1996 年にアメリカで策定されたもので、各州の教育現場においてある程度の幅を持って書き換えて用いることができる形になっている。また、このスタンダードズを基本 (generic) として取り入れた上で、さまざまな言語が独自のスタンダードズを作成し、その成果は 1999 年版のスタンダードズドキュメントに収められている¹²。

他方、日本のドイツ語およびフランス語教育の分野で、現在、ひろく参照基準と見なされているのは、「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment) (以下 CEFR と表記)¹³ であろう。日本の大学での学習進度を勘案して作成されているドイツ語技能検定試験、実用フランス語技能検定試験は別として、それぞれの国が主体となって行っている語学力の認定試験 (ドイツ語の場合は Goethe-Zertifikat, フランス語は DELF/DALF 等) は、基本的にこの CEFR に基づいている。

『学習のめやす』が参照した「外国語学習スタンダードズ」が CEFR と異なる点のひとつは、それが内容標準 (コンテンツ・スタンダード) の考え方に沿っていて、学習することによって「何ができるか」のみを示していること

¹¹ 「21 世紀の外国語学習スタンダードズ (日本語版)」 本稿ではインターネット上で閲覧可能な日本語版に拠った。HP のアドレスは論考の末を参照のこと。

¹² 「21 世紀の外国語学習スタンダードズ (日本語版)」 p.7 の「開発過程」を参照のこと。

¹³ ドイツ語では GER(Gemeinsamer europäischer referenzrahmen), フランス語では CEFR(Cadre européen commun de référence) と表記。

である。これに対してヨーロッパの共通参照枠は「何がどこまでできるか」、つまり **can do statement** との関係も含め、能力指標（パフォーマンス・スタンダード）を設定しているが特徴となっている。例として、ドイツ語の **Goethe-Zertifikat** の A1 レベルの目標設定を見てみよう。

A1 まず、日常生活の場面で短く簡単なドイツ語表現が理解でき、自分でも言えるようになります。例えば自己紹介ができ、相手に簡単な質問をしたり、それに答えたりできます。食事や買い物や旅行の場面で、相手がゆっくり明瞭に話してくれるなら、コミュニケーションが図れます。¹⁴
（下線は筆者による）

ここで下線を引いた「短く簡単な」、「簡単な」、「相手がゆっくり明瞭に話してくれるなら」といった部分が、具体的に **CEFR** が求める語学運用能力のレベルに対応している。試みに下線部分を外して目標を作ってみれば、求められるものが大きく異なってくることが予想されるだろう。また、「外国語学習スタンダード」は **CEFR** ほど複言語主義に立っておらず、多言語主義的な要素が残されているように思われるが、それはひとつの国の中にさまざまな言語を使う人々が住んでいるというアメリカの状況（「外国語学習スタンダード」の冒頭に置かれた「教育理念」では、「多民族国家であるアメリカは、国の内外において子ども達が多文化・多言語の社会環境に適応し、貢献できるように教育しなければならない。子ども達は英語の能力を高めると共に、1つ以上の現代語または古典の外国語を習得する必要がある」¹⁵と書かれている）に依拠していることが理由であろう。

これに対して、**CEFR** はヨーロッパでの国を越えた人の移動といった条件を踏まえ、基本的に複言語主義（**CEFR** には「単に一つか二つの言語（三つ

¹⁴ ゲーテ・インスティトゥート（東京）のサイトに掲載の資料による。なお、フランス語の **DELFDALF** でもほぼ同じ内容である。各々の参照先は論考の末に記載した。

¹⁵ 「21 世紀の外国語学習スタンダード（日本語版）」、p.2

でももちろんかまわないが)を学習し、それらを相互に無関係なままにして、究極目標としては「理想的母語話者」を考えるということはなくなる。新しい目的は、全ての言語能力がその中で何らかの役割を果たすことができるような言語空間を作り出すことである」¹⁶と記されている)に立脚している。

「外国語学習スタンダード」が掲げる基本コンセプトは、5つのCで表現されている¹⁷。それは順にコミュニケーション (Communication)、文化 (Cultures)、コネクションあるいはつながり (Connections)、比較 (Comparisons)、そしてコミュニティあるいは地域社会 (Communities) となる。まさに「多民族国家であるアメリカ」における外国語習得の必要性から出てきたコンセプトであり、「真に他者を理解するには、コミュニケーションができなくてはいけない」¹⁸という意識から、これまでの「外国語教室の授業は文法と語彙の指導に限られていた」¹⁹ことを反省しつつ、「今の言語学習の流れとしては、コミュニケーションが主要な位置にあり、(言語の社会的、文化的側面である) コミュニケーションの『誰が誰に、いつ、なぜ』が強調されている」²⁰という認識に立って策定されたものである。そしてこの5つのCの中に、さらに11の形態のスタンダード(コミュニケーションに3つ、それ以外の4つのCに対してそれぞれ2つ)が設定されている。それは例えば Communication であれば 1. Interpersonal Communication (インターパーソナル)、2. Interpretive Communication (解釈)、3. Presentational Communication (発表)の形態²¹になっていて、さらにその下に学習指標の例が置かれるという構造になっている。

このように比較してみると、コミュニケーション能力の育成を中心に「つ

¹⁶ 『外国語教育 II 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、吉島茂／大橋理枝訳・編 朝日出版社、2004、p.4

¹⁷ 「21世紀の外国語学習スタンダード(日本語版)」、前掲資料、p.25

¹⁸ 上掲資料、p.5

¹⁹ 上掲資料、p.25

²⁰ 上掲資料、同ページ

²¹ 上掲資料、pp.31-32

ながる」というテーマを強調し、「言葉」と並べて「文化」をキーコンセプトの中に取り込んだ『学習のめやす』は、たしかに基本的に「学習スタンダーズ」を参照して作られているということが分かる。當作氏によれば、『学習のめやす』では「外国語学習スタンダーズ」の5つのCはそれぞれ、Communicationが「言語領域の目標」、Culturesは「文化領域の目標」、Connectionsが「既習内容・経験および他教科の内容、クラス外の人、モノ、情報とのつながり」、Comparisonは「言語領域、文化領域の目標」、そしてCommunitiesが「クラス外の人、モノ、情報との結びつき」の部分において応用されている。また、上で示した「外国語学習スタンダーズ」のCommunicationsにおける3つの形態のスタンダーズは、『学習のめやす』では「対人」、「解釈」、「提示」の3つのコミュニケーション・モードとして捉え直されていると考えられる。

ただ、『学習のめやす』は5つのCを掲げた「外国語学習スタンダーズ」から多くのコンセプトを引き継ぐ一方で、例えば4つのレベルの言語運用能力指標においては「基本的な言い回し」や「短い語句や文」といった表現を用いることで、「パフォーマンス・スタンダード」の考え方も取り入れており、この点ではCEFRからもコンセプトを得ていることが分かる。このように『学習のめやす』は、アメリカとヨーロッパで作られた二つの大きな枠組みから必要と思われる要素を取り出して作られていると言うことができるだろう。

4. ドイツ語、フランス語教育における「指標」作成の意義

ここまで『学習のめやす』の特色と、その基盤になるコンセプトを提供したアメリカの「外国語学習スタンダーズ」を検証してきた。それでは、日本のドイツ語、フランス語教育においても『学習のめやす』に相当するものを作ることは可能だろうか？あるいは、どういう指針を立てて作成すればよいのだろうか？

當作氏が講演で最初に指摘されたように、画一化は現代社会が陥入りやすい危険な状態であり、グローバルな社会で生きていく力として社会が多様で

あることを知るために複数の言語を学ぶことは重要であるというのは、少なからず私たちが共有している意識であろう。具体的な「学習目標」を立てるという「スタンダーズ・ムーブメント」は、そうした意識に実効性を持たせる意味でも必要であるように思われる。「学習スタンダーズ」の日本語版の冒頭で掲げられた「基礎教育においては、とりわけ、統一性や一貫性のあるシラバスやガイドラインの整備が重要となる」という認識は重要である。実際、午後に行われた討論の場でもドイツ語、フランス語の教員を問わず、『学習のめやす』に相当するものをそれぞれの言語で持つことは意味があるという意見が大勢を占めた²²。

その一方で、日本の外国語教育の中で中国語、韓国語が置かれている状況と、ドイツ語やフランス語教育の状況とは明らかに大きく異なる。すなわち、明治期以降のヨーロッパに対する一種の憧れのようなイメージが、ドイツ語やフランス語などの欧米系の言語を学習する生徒、学生のモチベーションとして今日もなお機能していることは否定できない。例えば短期語学留学に参加した学生へのアンケートを見ると、ドイツやフランス、スペインに行く学生は文化的な関心が高いのに対し、中国や韓国の場合には将来の仕事に役立たいといった具体的な目標を挙げる者が多いことが分かる²³。

こうした状況の中、『学習のめやす』が強く打ち出している「隣語」というコンセプトは、中国語と韓国語学習の意義をダイレクトに伝える、説得力のあるメッセージだと言える。逆にこの部分を除けば、先に指摘したように『学習のめやす』はどの言語に対しても適応できるコンセプトを備えている。それはこの指標が参照した「外国語学習スタンダーズ」の視野とも重なっている。したがって、日本のドイツ語やフランス語教育において、「隣語」に

²² 以下、フランス語関係の教員から出た意見は、主として野沢督氏と治山純子氏がまとめられた議事報告書（後に参加者に配布）、および当日その場で問題点を整理された國枝孝弘氏のメモを参照させていただいた。またドイツ語関係の議論に関しては、境一三氏からの議事報告書を基にさせていただいた。御礼を申し上げる。

²³ 根岸徹郎「留学（短期語学研修）と大学における外国語教育」、『専修大学外国語教育論集』第36号、専修大学LL研究室、2008年を参照のこと。

匹敵するだけの学習意義を提供できるかというのは、大きな問題であろう。実際、午後のフランス語教員同士の意見交換のセッションは、今の日本でフランス語を教えることの意義について問うことからスタートした。そこで共通して述べられたのは、やはり英語教育の一極化に対置する「多様性」重視の上に、フランス語教育の意義を見出そうとするものだった。こうした、いわば英語を相対化するというポジションは『学習のめやす』でもやはり出発点のひとつとして据えられた問題であり、ドイツ語、フランス語、中国語、韓国語その他すべてにおいて、英語教育の偏重に対してどのように向き合うかという問題は共通していると言える。その上で、フランス語教育の意義を検討する中で、さまざまな意見が出された。そこには例えばヨーロッパの政治・経済の牽引力のひとつであるフランスに目を向けるきっかけ、将来必ず重要になるアフリカへの足掛かり、さまざまな分野において豊かなフランス文化へのアプローチ、グローバリゼーションの中でアメリカを相対化するための手立てなどが挙げられた。またドイツ語教員のセッションにおいても、『学習のめやす』に掲げられた「外国語教育に新しいミッションを！」²⁴は大変に参考になる一方で、隣語でないドイツ語の教育では「多様性」を強調する必要があるという指摘が出されている。このほかにドイツ語、フランス語ともに、コミュニケーションのスキルの役割を果たす英語に対して、英語以外の外国語は異文化理解の点で果たすべき役割があるのではないかという意見が出された。この点で、従来までの教養的な外国語学習以上に、今日ではアクチュアルな問題を扱う言語としての教育が求められていることを認識することが重要であろう。

他方、高等学校、大学で言語教育に携わる教員の間で『学習のめやす』に対する反応が若干異なっていた点は、注意しておく必要がある。その理由のひとつは、いうまでもなく大学受験との関連である。すなわち、大学受験を考えるべき学校とそうでない学校とでは教育が異なることや、第二外国語と

²⁴『外国語学習のめやす』、前掲書、p.32

して扱うか、それとも受験科目として第一外国語として教えるかによって、カリキュラムでの比重も大きく変わってくる。

もうひとつは、受験科目という問題とも関係するが、文部科学省の学習指導要領である。例えば中学校用の指導要領の第2章第9節「外国語」²⁵を見ると、第1に「目標」として「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」とある。高校用では「外国語」は第2章第8節に置かれているが、第1款の「目標」は、上に引用した中学校用のものとまったく同じ文言である。以下、中学校用では7ページ、高校用で11ページに亘って目標や内容が、学習すべき文法事項まで細かに記載されているが、これらはすべて英語に関わるものであり、それ以外の外国語については、末尾に「その他の外国語については、英語の目標および内容等に準じて行うものとする」(中学校用)、「英語以外の外国語に関する科目については、第1から第6までに示す英語に関する各科目の目標及び内容等に準じて行うものとする」(高校用)と記されているのみである。²⁶

言語が違う以上、英語と同じ目標の下に授業を行うことは当然困難であるし、「英語に準じる」式の指導ではあまりに具体性に欠ける。この点で何らかの指標を作成することは必要であるという認識は、教員間でも広く共有されているように見える。ただ当然のことだが、現況ではそれぞれの中学・高等学校において授業数、単位数、学習進度が異なるために統一基準を設けるのは難しいという指摘があった。また、「学習指導要領がないから授業を自由に作ることができるメリットもある」という意見や、学習指導要領的なも

²⁵ 学習指導要領は文部科学省のサイトに記載されたものに拠った。HPのアドレスは論考の末を参照のこと。

²⁶ 神谷善弘氏によれば、高等学校学習指導要領においても、1989年版までは、例えばドイツ語に対して個別かつ具体的な記述がなされていた。神谷善弘「学習指導要領(外国語)の変遷—ドイツ語を中心に—」、『大阪学院大学外国語論集』58・59号、2009年、pp.61-65を参照のこと。

のについて考えるのであれば、必然的に教科書についての議論も必要になるといった指摘もなされた。この点に関しては、「学習指標」が多様性に向けた外国語教育の意義から出発する以上、當作氏が講演の最初で述べられたように、指標は教育を標準化するものではなく、また「学習指導要領」的な拘束力によって教え方を規定するものではないという点では、議論の参加者の認識は一致していたと言えるだろう。

5. 結びに代えて

今回の勉強会では、『学習のめやす』のコンセプトと内容を検討し、それをドイツ語とフランス語教育に適用できないかを議論する過程で、図らずも現在の日本で英語以外の外国語教育が置かれている状況や問題点が浮かび上がってきたように思える。興味深いのは、教員同士の意見交換の場では、具体的な教育内容の項目についてはほとんど言及がなかった点である。これは参加者のほとんどが、とにかく外国語教育の理念から話し合わなくてはならないという認識に立っていたことの表れではないだろうか？ この点で『学習の目安』と「外国語学習のスタンダード」はともに、参加者にとって有益な見本を提示したと言えるだろう。

當作氏は講演を終えるにあたって、二点の指摘をされた。ひとつは「学習目標」作成の意義であり、もうひとつは「学習目標」作成のインパクトである。意義については、変化する社会の中で外国語学習の方向性を示す役割を果たすことが重要だという観点に立っている。そこでは「外国語学習のビジョン(理念)を示す」こと、「外国語教育界のコンセンサスを示す」こと、そして「外国語教師のミッション(使命)を示す」ことの3つの役目が果たされる。したがって、「学習目標」は学習する側と教える側の双方に向けられたメッセージとなる。

インパクトについては、「学習目標」を策定することがなによりも議論する機会と場を提供し、教員が協働で作業することを可能にする点が重要だという指摘である。実際、今回の勉強会自体、初中等教育と大学で教える教員

が同じテーマで話し合う機会を提供しているし、ドイツ語とフランス語の教員が合同で研究会を持つことはこれまでなかったことだと思われる。また、こういった機会が広がることは、文部科学省をはじめとした社会全体に対し、高校や大学での英語以外の外国語教育が何をめざし、何を教えているかという、いわば教育する者の側からの社会に対する説明責任を果たしていることのアピールになることも重要である。この点に関する當作氏の発言で興味深かったのは、「弱小言語は共闘せよ」というメッセージだった。これはアメリカでマイナーな言語である日本語を実際に教えておられる當作氏の体験から出た言葉として、説得力を持って参加者に受け止められた。

その上で、ここで議論された個々の問題点の中でも、指標が学習時間等ではなくレベルに応じて策定されることで、今後の高大接続の進展に役立つ可能性が高いといった指摘は、ドイツ語、フランス語においても『学習のめやす』に匹敵するものを作成する意義を十分に感じさせるものだったと言える。

最後に、具体的な例として本稿の著者が所属する専修大学におけるドイツ語、フランス語の状況について、今回の考察を踏まえながら「指標」に期待される役割に目を向けておきたい。専修大学では平成26年度から、英語以外の外国語教育において、初級では原則として二人の教員がリレー式で同じ教科書を教える方式を採る試みを行う。完全セメスターを実施している大学ではすでにこういった状況の中で授業が展開されているが、専修大学の英語以外の外国語教育全体としては、初めての試みになる。また、同じく専修大学のドイツ語では、これに先立ち『ヴィッテンベルクでドイツ語・文法』という文法の教科書を編纂し、文法を担当するすべての初級の授業でこの教科書を用いるようにしている。これは、専修大学で初級クラスを履修する学生にどこまで文法事項を教えるべきかという点について、具体的なめやすを提示するための試みである。また同じく韓国語でも共通教科書を編纂して使用している。こういった試みは必然的に、今回検討した『学習のめやす』をどう捉えるかという問題意識とリンクする要素を抱えている。つまり、これまで個々の教員の裁量に任されていた部分が多かった目標設定やガイドライ

ンが、複数の教員によって共有されるということになれば、共通した目標を設定することは極めて重要になってくる。すでにシラバスに記載する初級科目の「目標」は言語を越えて科目ごとに統一を図っていたものの、それは履修者に向けてのメッセージであり、教員に対する実質的な効力等はあまり持っていなかった。しかし、教育の「質の保証」という点での説明責任という意味でも、これらの試みはさらに試行と改良を重ねていく必要があるだろう。

これから検討していくものが「参照基準」になるのか、「スタンダード」なのか、「めやす」なのか、「指導要領」なのか、あるいはまったく異なった形のものになるのか、いずれにしても今回の勉強会での議論が今後も継続し、そのことで教員が問題意識を共有することによって、ドイツ語やフランス語の教育に状況に対応した「指標」を考えていくことそれ自体が、これからの重要な鍵になることは間違いない。

なお、本文で引用ならびに参照したインターネット上の文献のアドレス(2013年10月7日現在)は、以下の通りである。

国際交流基金日本語国際センターのサイト

外国語学習ナショナル・スタンダードプロジェクト「外国語学習スタンダード」日本語版(聖田京子訳)：

http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-1usa.pdf#search=%E5%A4%96%E5%9B%BD%E8%AA%9E%E5%AD%A6%E7%BF%92%E3%82%B9%E3%82%BF%E3%83%B3%E3%83%80%E3%83%BC%E3%82%BA

ゲーテ・インスティトゥートの検定試験サイト

<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/jaindex.htm>

DELFDALF のサイト

<http://www.calosa.com/delfdalf/>

文部科学省のサイト

高等学校学習指導要領（平成 11 年 3 月告示、14 年 5 月、15 年 4 月、15 年 12 月一部改正）：

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320221.htm

中学校学習指導要領（平成 10 年 12 月告示、15 年 12 月一部改正）：

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320101.htm

付記 本稿は平成 24 年度専修大学研究助成（共同研究）「ドイツ語・フランス語の初級段階における基礎語彙研究」（柴田隆・根岸徹郎）の成果のひとつである。